درجة توافر مهارات التّفكير النّاقد في كتب اللّغة العربيّة للحلقة الثّالثة (الصّفوف الأساسيّة: السّابع والثّامن والتّاسع)

مايا بطرس*

المقدمة

في ظلّ التّحدّيات المعرفيّة والتكنولوجيّة الّتي تتعرّض لها اللّغات بشكل عام واللّغة العربيّة بشكل خاصّ، بات التّفكير سلاحًا لا بدّ من أن يتوافر لدى كلّ متعلّم ومعلّم على حدّ سواء، لأنّ المعرفة لم تعد تقتصر على التّلقين والحفظ والاستظهار، وإنّما أصبحت مرتكزةً على مهارات التّفكير الّتي تشمل مهارات ناقدة وإبداعيّة وإستدلاليّة وعلميّة متنوّعة. ولعلّ التّفكير النّاقد من أبرز أنواع التّفكير لأنّه يهدف إلى بناء شخصيّة المتعلّم. فعن طريق إعمال العقل النّاقد في الافتراضات الكامنة وراء الأعمال الّتي يوم بها الفرد، بالإمكان التقييم والتّصويب للوصول إلى نتائج ترضي طموح المتعلّمين وتحقّق رغباتهم، ليس فقط على صعيد الدّراسة بل على صعيد الحياة اليوميّة.

والمنهج الدّراسيّ أداة رئيسة تعتمد عليها النّظم التّربويّة والمؤسّسات التّعليميّة في تحقيق أهدافها، وبناء جيل مفكّر، قادر على حلّ مشاكله ومواجهة تحدّيات العصر. ويتفرّع عن المنهج الكتاب المدرسيّ، وهو وعاء يحتوي المادّة التّعليميّة، ويحقّق أهداف المنهج من خلال محتواه. وإذا كان هدف منهج اللّغة العربيّة بناء متعلّم مفكّر (مناهج 1997) فينبغي إذًا أن تتضمّن كتب اللّغة العربيّة مهارات التّفكير المتنوّعة بدءًا بمهارات التّفكير النّاقد.

والتّفكير النّاقد عمليّة ذهنيّة، وحوار مع الذّات، ومراجعة أفكار وتصوّرات، هو تفكير في التّفكير، سؤال عن سؤال، هو قراءة ما بين السّطور وما وراءها. وهذا النّوع من التّفكير يتطلّب جهدًا وطاقة يبذلهما المتعلّم ليستزيد علمًا ومعرفةً (Cotrell, 2011).

ونشاط القراءة يتطلّب امتلاك مهارات عقليّة معيّنة كالتنبّؤ بالافتراضات وتمييز الأفكار الرّئيسة والثّانويّة وتعرّف هدف الكاتب وتعرّف التّفسيرات المنطقيّة وتوضيح المعنى والتّمييز بين الحقيقة والرّأي واستخلاص نتائج من حقائق معيّنة وتقويم المقروء على ضوء خبرات القارئ (Giasson 1996)، وهذه من مهارات التّفكير النّاقد الّتي تتطلّب مستويات عالية من التّحليل والتّفكير.

وتُعدّ القراءة من مهارات الاستقبال، وهي منطلق لمهارات الارسال في التّعبير الشّفويّ والكتابيّ، لذا كلّما توافرت مهارات التّفكير النّاقد في نشاط القراءة، كلّما تحسّن الإنتاج الفكريّ للمتعلّم، فعَمُقَت أفكاره، وتنوّعت

مصادر معلوماته، وغدا قادرًا على النّقد والتّقويم.

ويبقى أنّ القراءة النّاقدة تجنّب المتعلّم هدر وقته في ما لا يُفيده، وتُجنّبه التّبعيّة، والأخذ بأيّة معلومة أو فرضيّة من دون معالجتها والتّحقق منها، إنّها قراءة تلبّي متطلّبات العصر فتبني متعلّمًا مستقلًا في تفكيره وخياراته.

- الإشكاليّة

تسعى المنظمات التربويّة اللبنانيّة إلى تطوير مناهجها بعد أن أدركت قصورها في تحقيق بعض الأهداف والكفايات الضروريّة، وبعد أن مضى على تعديلها إحدى وعشرون سنة أي منذ العام 1997.

ومنذ ذلك التّاريخ حتّى اليوم حصلت تغيّرات اجتماعيّة وتربويّة كثيرة. وأمام هذا الواقع نجد أنّ من واجبنا كتربويّين مدّ يد العون وطرح أفكار جديدة قد تساعد في تطوير المنهج فينسجم مع مستلزمات العصر الحاضر. ولتحقيق ذلك يجب العمل بالدّرجة الأولى على إظهار الثّغرات الواردة في المنهج الحاليّ وفي الكتب الدراسيّة، لتلافي ورودها في المناهج الجديدة. وإذا تصفّحنا كتب القراءة العربيّة الثلاثة للحلقة الثّالثة، نجد نقصًا في بعض معايير التّفكير على أنواعها بخاصّة التّفكير النّاقد، فهذا الكتاب يرتكز على حقائق مجرّدة، لا تترك للمتعلّم الفرصة للمشاركة والنّقد. أمّا الرّتابة في عرض النّصوص وفي طرح الأسئلة فتقف حاجزًا أمام التّفكير النّاقد والإبداعيّ، إضافةً إلى أنّ المضمون لا يساعد المتعلّم على تخمين البدائل ولا على اكتشاف المعاني الضّمنيّة للانطلاق منها نحو اكتشاف معارف جديدة.

ولأنّ أهداف التّربية بناء متعلّم متفكّر، قادر على التّعامل مع المعلومات من أجل إنتاج المعرفة، ولأنّ مناهج التّعليم الجديدة تعمل على خلق متعلّم مشارك، مفكّر ناقد ومتسائل، وليس مجرّد متلقٍ لمعارف غيره وآرائهم، نطرح السؤال الآتي: إلى أي مدى تتوافر مهارات التّفكير النّاقد في محتوى كتاب القراءة في الصّفّ الأساسيّ السّابع؟ وبالتّالي هل ما توفّر كافٍ لتحقيق الغايات التّربويّة المنشودة؟ وما قد تكون نتائج غياب بعض هذه المهارات على اتّجاه المتعلّم نحو القراءة النّاقدة، وعلى مدى اكتسابه تقنيّاتها؟

- أهميّة الدّراسة

لقد أصبح التّفكير النّاقد في مقدّمة الأهداف التّربويّة الّتي تسعى إليها الدّول والمؤسّسات التّربويّة، لأنّه مهارة تتطلّب استثارة العقل، فتحفّز التّحليل والتّفكير والرّبط، وطرح الفرضيّات والتنبّؤ بها، وتقويمها.

ونظرًا لأهميّة التّفكير النّاقد من جهة، وللاهتمامات الّتي تبذلها المؤسّسات التّربويّة لبناء متعلّم ناقد من جهة ثانية، ونظرًا للحاجة لتطوير المناهج القائمة على أنظمة تعليميّة قديمة، تمّ اختيار موضوع الدّراسة: "مدى توافر مهارات التّفكير النّاقد في كتب القراءة العربيّة في الحلقة الثّالثة"، ويُقصد بها الصّفّ السّابع والثّامن والتّاسع، وهذه الصّفوف تترافق ومرحلة الانتقال من الطّفولة إلى المراهقة، أي من التّلقي والاستقبال إلى الإنتاج.

كما تبرز أهميّة الدّراسة في الآتي:

- تقديم رؤية واضحة للتّربويّين وللقائمين على المناهج والكتب المدرسيّة عن واقع كتاب القراءة العربيّة الصّادر عن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء عقب تطوير المناهج منذ العام 1997.
- اكتشاف مدى التّوافق بين النّظريّة والتّطبيق في ما خصّ مهارات التّفكير النّاقد بالنّسبة لواضعي منهج اللّغة العربيّة من خلال تحليل مضمون كتب القراءة العربيّة لصفوف الحلقة الثّالثة.
- مساعدة المنسّقين والمشرفين التّربويّين في توجيه أداء معلّمي اللغة العربيّة لتفعيل تعليمهم مهارات التّفكير النّاقد من خلال التّركيز على أسئلة التّحليل والتّركيب والتّقويم.

وتعقيبًا على ما سبق نطرح الأسئلة الآتية:

1- ما مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها في كتب القراءة العربيّة في الحلقة الثّالثة؟

2- ما مدى تضمّن محتوى كتب القراءة العربيّة في الحلقة الثّالثة من التّعليم الأساسيّ مهارات التّفكير النّاقد؟

- العينة

تمّ اختيار كتب القراءة العربيّة للحلقة الثّالثة بطريقة التّحديد القصديّ العمديّ Purposive sampling، وذلك بعد تعليم هذه المرحلة مدّة تسع سنوات، واكتشاف الحاجة إلى تحليل مضمون كتبها والبحث عن سبل لتطويرها. وتضمّنت الكتب ستّة وتسعين نصًّا للقراءة التّحليليّة تتوزّع إلى نصوص نثريّة وأخرى شعريّة. كما أنّ الدّراسة شملت مستوى الأسئلة، فأرفقت بهذه النّصوص أسئلة تنوّعت بين المعرفة والتذكّر والفهم والتطبيق والتّحليل والتّركيب والتقويم ومجموعها 1581 سؤالًا. أمّا أسئلة التّعبير الكتابيّ فلم يتمّ تناولها في هذه الدّراسة، لأنّ التّعبير الكتابيّ نشاط مستقلّ ويتطلّب مهارات مختلفة عن مهارات القراءة.

- الأداة

بعد الاطّلاع على الأطر النّظريّة للتّفكير النّاقد عند ليسيستر (Leicester, 2010) وواطسن (Watson-Glaser, 2012) وإنس (Ennis, 1991)، تمّ جمع مجموعة من المهارات المتنوّعة الرّئيسة والفرعيّة واخترنا منها بعد استشارة مجموعة من التّربويّين ما يتوافق مع أهداف منهج الحلقة الثّالثة وكفاياته.

- المنهج المعتمد

اعتمدنا في هذه الدّراسة المنهج الوصفيّ التّحليليّ لأجل تحليل المضمون، ولتتبّع مهارات التّفكير النّاقد الواردة في النّصوص والأسئلة. إنّ هذا المنهج يُعتمد في تفسير الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة، من خلال تحديد ظروفها وأبعادها وتوصيف العلاقات بينها بهدف الانتهاء إلى وصف علميّ دقيق متكامل للظاهرة أو المشكلة بالاعتماد على الحقائق المرتبطة بها (الجديلي، 2011).

وعلى ضوئه تمّ تسجيل تكرار للمهارة في كلّ مرّة كانت ترد بشكل صريح أو من خلال موقف أو كإشارة من خلال نصّ أو الأسئلة. على سبيل المثال لقد اعتبرت الجملة وحدة للتّحليل، وأُعطي لها تكرار واحد، وإذا ما حصل عطف لمهارة على أخرى في الجملة نفسها تُعتبر مهارة

مستقلّة، كما أنّ كلّ معطوف وعطف يُعتبر مهارة مستقلّة. أمّا الجملة غير التّامة والمعطوفة على جملة أخرى تتضمّن مهارة، فيكون التّعاطي معها على أنّها مهارة واحدة.

– **إجراءات التّحليل**

وقد اتُّبعت إجراءات تحليل المضمون الآتية:

1- إعداد لائحة بمهارات التّفكير النّاقد، تضمّنت المؤشّرات الفرعيّة المناسبة لنصوص القراءة في الصّفّ الأساسيّ السّابع.

2- قراءة نصوص القراءة النّثريّة والشّعريّة والأسئلة المرفقة بها كاملةً.

3- تقسيم النّصّ إلى جمل باعتبارها وحدة التّحليل المعتمدة، وتحديد مدلول التّفكير النّاقد، ومن ثمّ تصنيف هذا المدلول بحسب الجدول أو المؤشّر المعتمد.

4- حساب تكرارات كلّ مجموعة من المؤشّرات الفرعيّة والمهارات الرّئيسيّة.

5- إعادة تحليل المعطيات بعد شهر من إنهاء الدّراسة، وكانت نسبة الاتّفاق (90%) وهي نسبة مقبولة لأغراض هذه الدّراسة. أمّا الاختلاف فتمّت مراجعته من خلال إعادة قراءة النّصّ ومقارنته بالأطر النّظريّة المعتمدة لاتّخاذ القرار المناسب بشأنه.

6- تفريغ نتائج التّحليل في جداول تكراريّة واستخراج النّسب المئويّة في كلّ مجموعة من مجموعات المهارات الخمس ومؤشّراتها.

– **الكلمات المفتاحيّة:**

التّفكير– التّفكير النّاقد– مهارة التّفكير النّاقد– القراءة النّاقدة.

– **مفهوم التّفكير النّاقد**

تنوّعت تعريفات التّفكير النّاقد بتنوّع ميول الخبراء، فمنهم من نظر إليه نظرة فلسفيّة، ومنهم من ربطه بالتّربية والتّعليم، وآخرون وجدوا أنّه جزء من الحياة الاجتماعيّة اليوميّة. وصحيح أنّ الدّراسات الحديثة صبّت اهتمامها على التّفكير النّاقد، لكنّنا إذا تعمّقنا في مفهومه وجدنا أنّه ليس بمصطلح حديث، فسقراط أسماه بـ"الحياة المتفحّصة"، أمّا جون ديوي فعرّف التّفكير النّاقد عام 1938 بأنّه تفكير تأمّلي انعكاسيّ، يرتبط بالنّشاط والمثابرة، ويمكّن الإنسان من الحكم على القيم والفرضيّات وتقييمها (فضل، 2014). أمّا سترنبرغ فربطه بالعمليّات العقليّة والاستراتيجيّات والتصوّرات الّتي يستعملها الإنسان لحلّ المشكلات وأخذ القرارات واكتساب المفاهيم (Sternberg, 1985).

كما عرّف أنيس (Ennis, 1991) التّفكير النّاقد بأنّه تفكير عقلانيّ تأمّليّ يركّز على اتّخاذ القرار في ما خصّ المعتقدات أو العمل المنويّ القيام به. وعرّفه فيشر (Fisher,2001) بأنّه القدرة على وضع فرضيّات وتفسير الأفكار والحجج وتحليلها وتقويمها. أمّا جروان (جروان، 1999)، فاعتبر أنّ التّفكير النّاقد هو التّفكير الّذي يتطلّب استخدام المستويات المعرفيّة العليا في تصنيف بلوم، وهي التّحليل والتّركيب والتّقويم. وعرّفه بين (Bean, 2001)، بأنّه نشاط فكريّ معقّد يتطلّب مجموعة من العوامل والمهارات والمواقف. واعتبر أستليتنر (Astleitner, 2002) أنّ التّفكير النّاقد يمثّل إحدى

مهارات التّفكير العليا، الّتي تُعنى بتقويم الحجج، وبقدرة الفرد على التّنظيم الذّاتــيّ للقيام بمهارات التّحليل والاستنتاج والتقويم.

وبناء لما سبق، يُمكن تعريف التّفكير النّاقد بأنّه القدرة على الحكم على فرضيّة معيّنة في وضعيّة محدّدة بعد تقييمها وتصويبها من خلال وجهات نظر مختلفة. وبالتّالي هو التّفكير الهادف إلى حلّ المشكلات من خلال التّفكير في التّفكير واستنادًا إلى مهارات محدّدة.

– **مهارات التفكير الناقد**

عرض أنيس (Ennis, 2002) وهو أحد روّاد التّفكير النّاقد في أميركا الشّماليّة، اثنتي عشرة مهارة للتّفكير النّاقد هي:

1- التّركيز على السّؤال وتتجلّى من خلال تبيان القضيّة أو القضايا المثيرة للجدل والتّركيز على المشكلة المطروحة.

2- تحليل الحجج وتتجلّى في تمييز الحجج والتمكّن من تصنيفها كحجج أساسيّة أو ثانويّة، ومعرفة بُنية الحجّة.

3- صياغة أسئلة توضيحيّة أو برهانيّة والتمكّن من الإجابة عليها.

4- تعريف المصطلحات واكتشاف المبهمة منها وتقييمها.

5- وضع الفرضيّات وتمييزها عن المواقف الجدليّة.

6- تقييم مدى مصداقيّة المصادر والمعلومات الواردة.

7- تطبيق معايير المصداقيّة على الحجج والمعلومات الواردة استنادًا إلى المشاهدات الصفيّة واللاصفيّة.

8- تطوير وتقييم المعلومات الواردة من خلال عمليّة الاستنباط.

9- تطوير وتقييم المعلومات الواردة من خلال عمليّة الاستنتاج.

10- تقييم الأحكام الصّادرة بعناية ومن دون تسرّع.

11- فحص المقترحات والمعتقدات والحجج والفرضيات المخالفة لتلك الّتي نملكها.

12- دمج مجموعة من المهارات والمواقف والحجج للدّفاع عن فكرة أو عن قضيّة معيّنة.

أمّا ليسيستر (Leicester, 2010)، فصنّف مهارات التّفكير النّاقد وفق الآتي:

مهارات مساءلة التّفكير (Accoutability Thinking) وهي تقوم على النّظر في الافتراضات والقيم والتّعميمات والسّياق الفكريّ والبدائل الفكريّة المطروحة في وضعيّة معيّنة.

مهارات التّفكير المنطقيّ (logical thinking) وهي مهارات التّبرير، ومهارات تقديم الأدلّة المنطقيّة، والشّواهد الّتي تؤيّد أو ترفض ما هو مطروح في البحث.

مهارات التّفكير في التّفكير (think about thinking)، وهي مهارة البحث والتّحليل المفهوميّ، ومهارة التّبويب في فئات ومهارة المقارنة. ولا بدّ من أن نشير إلى أنّ مهارة التّفكير في التّفكير هي "إعادة النّظر في تفكيرنا بهدف الوصول إلى ما نصبو إليه بأقلّ كلفة وبأقلّ جهد، وهذه المراجعة الفكريّة تؤدّي إلى تحسين نتائج العمل، وإلى التعلّم من الإخفاقات وتعطينا دفعًا لاكتساب المهارات الفكريّة المساعدة"(صياح، 2016).

أمّا واطسن وجلاسر فحدّدا مهارات التّفكير النّاقد وفق الآتي: مهارة معرفة

الافتراضات، مهارة التفسير، مهارة الاستنباط، مهارة الاستنتاج، ومهارة التقويم. (ابراهيم، 2007)

كما أشار كوتريل (Cotrell,2011) في كتابه "مهارات التّفكير النّاقد" إلى مجموعة من المهارات وجّهها إلى المتعلّم على شكل جدول للتّقييم الذّاتيّ، تمكّنه من البحث عن التّفكير النّاقد، واكتشافه، وتطويره في أثناء تعلّم كفايات متنوّعة. وأشار كوتريل أنّ التّفكير النّاقد لا يكمن في الانتقاد السلبيّ للأمور، وهو ليس البحث عن الثّغرات والأخطاء والهنات، وإنّما هو تقييم للافتراضات والمعتقدات المعروضة، بهدف التّأكّد من صحّتها ومدى فعاليّتها في تطوير عمليّة الاكتساب والتعلّم. ونورد في ما يأتي أبرز مهارات التّفكير النّاقد الّتي أوردها كوتريل:

– مهارة ملاحظة الأهداف الأساسيّة للموضوع المطروح والتّركيز عليها.

– انتقاد الفرضيّات مع الالتزام بحدود المنطق.

– تمييز الأفكار الأساسيّة من الأفكار الثّانويّة.

– البحث والتقصّي المستمرّ للتأكّد من صحّة المعلومات الواردة.

– القدرة على قراءة ما بين السطور واكتشاف المعاني التّضمينيّة.

– عرض البراهين بوضوح ومنطق وتسلسل لإقناع الآخر.

– تقييم مصادر المعلومات.

في ضوء ما تقدّم نجد أنّ معظم التّربويّين قد اتّفقوا على أنّ المهارات المشتركة للتّفكير النّاقد هي التنبّؤ بالافتراضات، والتفسير، والاستنباط، والاستنتاج وصولًا إلى التقييم، وبناءً عليه فالتّفكير النّاقد يشتمل على مهارات التّفكير الاستقرائيّ والاستنتاجيّ والتّقويميّ، ويرتكز على علميّات التّفكير العليا في تصنيف بلوم وهي التّحليل والتّركيب والتّقويم.

ونعرض في ما يأتي تعريفًا موجزًا لمهارات التّفكير النّاقد المُتّفق عليها: (Watson-Glaser, 2012)

– مهارة التنبؤ بالافتراضات: وتتمثّل في قدرة المتعلّم على تحديد الافتراضات الواردة والحكم عليها في ضوء وقائع معيّنة.

– مهارة التفسير: وتتمثل في القدرة على التّعبير عن مواقف معيّنة أو معطيات أو تجارب أو إعطاء تبريرات بغية استخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع أو الحوادث المنطقيّة.

– مهارة الاستنباط: هو الانتقال من قضيّة محدّدة أو من مجموعة قضايا للتوصّل إلى نتيجة منطقيّة. وتتمثّل هذه المهارة في قدرة الفرد على معرفة العلاقة بين وقائع معينة تعطى له، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تمامًا من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.

– مهارة الاستنتاج: وهي التوصّل إلى نتائج وفق معطيات معيّنة. ويتمثّل الاستنتاج في القدرة العقليّة على التمييز بين درجات صحّة أو خطأ نتيجة ما، بحسب درجة ارتباطها بوقائع معينة معطاة.

– مهارة تقويم المناقشات: وتتمثّل في القدرة على تقويم الافتراضات والصّفات

والاعتقادات والآراء، والتميز بين مواطن القوة والضعف في الحكم على قضيّة مطروحة في ضوء الأدلة المتوافرة.

وتتضمّن مهارات التّفكير النّاقد مجموعة من المؤشّرات الفرعيّة منها ما يختص بالمواد العلميّة، وبعضها تختصّ بالتكنولوجيا، وأخرى تختصّ بالمواد الأدبيّة. وبعد الاطّلاع على منهج اللّغة العربيّة بما يتضمّنه من أهداف وكفايات للحلقة الثّالثة، وبعد قراءة في علم نفس تعلّم المراهق، تمّ التوصّل إلى تحديد مؤشّرات التّفكير النّاقد الواجب توافرها في كتاب القراءة في صفوف الحلقة الثّالثة من التّعليم الأساسيّ، وقد تمّ تحديدها سابقًا ضمن أدوات الدّراسة.

– معايير التفكير الناقد

إنّ معايير التّفكير النّاقد أداة تربويّة قابلة للقياس والملاحظة وتساعد في اكتشاف درجة توافر التّفكير في محتوى معيّن، كمّا أنّ بإمكان التّربويّين اعتمادها كأداة أساسيّة في أثناء تعديل المناهج والكتب الدّراسيّة. وقد اتّفق معظم التّربويّين على أنّ هذه المعايير تختصّ بأنواع مختلفة من التّفكير إلى جانب التّفكير النّاقد، كالتّفكير العلميّ، والتّفكير الاستدلاليّ، والتّفكير المنطقيّ، والتّفكير المنظوميّ. ونعرض في ما يأتي سبعة معايير للتّفكير النّاقد هي: (Lipman, 2003)، (عبيد، 2005)، (جروان، 1999)

1– الوضوح: ويُقصد به وضوح الأفكار والتّعبير عنها بأسلوب سهل يراعي قدرات المتعلّمين الذّهنيّة. ويشمل هذا المعيار وضوح اللّغة أي استخدام ألفاظ سهلة وواضحة والابتعاد عمّا يسبّب التباس الفهم. فبقدر ما تكون اللّغة واضحة بقدر ما يتمكّن المتعلّم من فهم المفردات والمصطلحات والعبارات، فيُتاح له التوصّل إلى فهم المعاني المجرّدة والحكم الصائب عليها.

2– الصحّة: أي أن تكون المعلومات والمعطيات الواردة في الكتاب أو من خلال المعلّم أو من خلال متعلّم آخر أو المتعلّم نفسه، موثوقة وصحيحة، ومصدرها رسميّ ومعروف. وهنا يجب التنبّه إلى الفرق بين الوضوح والصحّة، لأنّ المعلومة قد تكون واضحة لكنّها غير صحيحة. ففي بعض الأنشطة التّعليميّة كالنّقاش والحوار والمناظرة كذلك في النّصوص الأدبيّة التواصليّة قد ترد معلومات وضاحة ولكنّها غير صحيحة.

3– الدقّة: أي الابتعاد قدر المستطاع عن الاطناب والإيجاز، بمعنى آخر الدّقة في عرض المعلومات والأفكار وفي التّعبير عنها لغويًّا بواسطة المفردات والعبارات المناسبة من دون زيادة أو نقصان. مثلًا أن تكون البراهين المستخدمة للاقناع مدعّمة بأمثلة دقيقة، أو أن تكون الصّفات المعتمدة في الوصف محصورة بالموصوف وتعبّر عنه خير تعبير.

4– التّرابط: وللترابط أشكال متنوّعة، فقد يكون على مستوى النّصّ والمحور، أي أن تكون النّصوص الواردة ضمن محور معيّن متلائمة تيماتيكيًا. وقد يكون التّرابط على مستوى النّصّ نفسه أي أن تكون الأفكار الواردة مترابطة ومتسلسلة، لتسهّل على المتعلّم مرحلة التّنبّؤ بالافتراضات، فيميّز بين الفكرة الرّئيسة والأفكار الثّانويّة.

وقد يكون التّرابط أيضًا على مستوى الأسئلة، إذ يجب أن تعبّر الأسئلة عن محتوى النّصّ فتكون متسلسلة ومتدرّجة من الأسهل إلى الأصعب، أي من مهارات التّفكير الدنيا إلى مهارات التّفكير العليا.

5- العمق: هو الابتعاد عن السّطحيّة في سرد الأحداث أو المشكلة، والتّعمّق في تحليلها وشرح جوانبها كافّة، والاعتماد على أكثر الأمثلة والحجج المقنعة والمؤثّرة. فالسّطحيّة قد تزيد المشكلة تعقيدًا وقد تنتج ردّة فعل عكسيّة لدى المتعلّم، خاصّة في أثناء طرح مواضيح دقيقة كالمخدرات أو مساوئ الإنترنت.

6- الاتّساع: أي درس المشكلة من جميع جوانبها، وعدم التحيّز لفكرة معيّنة بل طرح الأفكار المؤاتية للمشكلة والوافية لها، فتنشأ علاقة ثقة بين المرسل والمتلقّي.

7- المنطق: وهو من أهمّ معايير التّفكير النّاقد، ويُقصد به تنظيم الأفكار وعرضها بترابط وبتسلسل للوصول إلى المعنى المقصود وإلى الهدف المنشود. ويكون المنطق باعتماد مهارتي التّفكير النّاقد الاستنتاج والاستدلال.

- الأهميّة التّربويّة والتّعليميّة- التّعلّميّة للتّفكير النّاقد

لقد بلغ الاهتمام بالتّفكير في السّنوات الأخيرة مستوى غير مسبوق، حتّى بات حديث السّاعة والشّغل الشّاغل للتّربويّين ولمعدّي المناهج وللمؤسّسات التّربويّة. والسّؤال الّذي يطرح نفسه هنا: ما هي دواعي الاهتمام بالتّفكير بشكل عام وبالأخصّ بالتّفكير النّاقد؟ وما الأهميّة التّربويّة والتّعليميّة التعلّميّة لتعلّم التّفكير النّاقد؟

لعلّ الاهتمام بأنواع التّفكير والبحث عن سبل لتطويرها وتنميتها يعود بالدّرجة الأولى إلى تحسّس الخطر المحدق بنا جرّاء الرّكود التّربويّ، وكأنّنا غارقون منذ إحدى وعشرين سنة أي منذ العام 1997 في سبات ما استطعنا الاستيقاظ منه بعد، إمّا بسبب اللاّمبالاة، وإمّا بسبب عدم المثابرة في البحث عن حلول، وإمّا لأسباب أخرى لن نذكرها لأنّها ليست موضوع دراستنا الحاليّة، ولكن ومهما اختلفت الأسباب فلا تبرير للتّقاعس الّذي حال دون لحاقنا بركب التطوّر التّربويّ والتّعليميّ.

ولسنا ننكر أنّ المناهج الحاليّة والمناهج الّتي سبقتها قامت بأدوارٍ مهمّة، وحقّقت غاياتها المرجوّة، وخرّجت مبدعين ومفكّرين في كافّة الاختصاصات، إنّما العصر تبدّل، اجتماعيًّا، وثقافيًّا، وعلميًّا، واقتصاديًّا، وتربويًّا، والأولويّات تغيّرت، والبيئة اختلفت عمّا كانت عليه سابقًا، والمعطيات العلميّة الواردة آنذاك ما عادت مقياسًا دقيقًا ينطبق على المعطيات الرّاهنة.

وفي عصر ضاقت به مساحات الزّمن، وسيطرت عليه السّرعة في جميع المجالات، لم يعد التّفكير النّاقد مجرّد خيارٍ يُقبل أو يُرفض، يُسمح به أم يُمنع، إنّما أصبح حاجة ملحّة لإعمال العقل وتنمية مهاراته للّحاق بالتطوّر وللتّأقلم مع الأوضاع المستجدّة.

إنّ تسليح المتعلّم بمهارات التّفكير النّاقد ضرورة تربويّة لحماية عقله من التّأثيرات الثّقافيّة الضّارّة، والمنتشرة في المجتمعات، والّتي يتعرّض لها في حياته. هذه المهارات تساعد المتعلّم على المشاركة الفعّالة في

المجتمع وتكسبه خبرات مختلفة وتعدّه للتّكيّف مع مقتضيات الحياة المعاصرة، وتهيّئه للنّجاح في المستقبل.

المجتمع التّربويّ بحاجة اليوم إلى من يفكّر قبل أن يحكم، وإلى من يحلّل المعطيات ويقيّمها قبل أن يحوّلها مادّة قابلة للاكتساب، إنّه بحاجة إلى من يربط، ويميّز، ويكتشف، ويقارن، ويخضع الأفكار للمنطق ومن ثمّ يستخلص النّتائج من الحقائق لا من الآراء فقط.

ولقد أظهرت معظم الدّراسات المتعلّقة بالتّفكير النّاقد مدى أهميّة هذا النّوع من التّفكير على الصّعيد التّربويّ والتّعليميّ، فهو يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي (Ennis 1991)، ويجعل المتعلّم مستقلاً في تفكيره فيتحرّر من التّبعيّة لأفكار غيره وتزيد ثقته بنفسه (Lipman,2003). والتّفكير النّاقد يشجّع روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالحقائق من دون التأكّد منها، فهو يوسّع أفق المتعلّم ويجعله أكثر وعيًا وإدراكًا (Fisher, 2001).

ومن إيجابيّات التّفكير النّاقد، أنّه يؤدّي إلى تحسين مستوى تحصيل المتعلّمين في معظم المهارات خاصّة في مهارة القراءة النّاقدة (البدر ووشاح، 2017)، ويجعل الخبرات الّتي يكتسبها المتعلّم في المدرسة ذات معنى، فيصبح المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عمليّة التعلم، ولا يعود مكرهًا على التعلّم بل يصبح راغبًا به.

ونظرًا لأهميّة التّفكير النّاقد، ولأنّ الهدف الأوّل والأخير للسّياسة التّربويّة بناء فرد مستقلّ فكريًّا، صاحب خبرة وتجربة، ناقد ماهر، قادر على مواكبة التطوّر وعلى اتّخاذ القرار الأنسب للوضعيّة الّتي هو فيها، فما على القيّمين على المناهج والكتب الدّراسيّة سوى إدراج مهارات التّفكير النّاقد تطبيقيًّا في صلب المحتوى التّعليميّ.

- الدّراسات السابقة

نعرض بإيجاز في ما يأتي بعض الدّراسات العربيّة والأجنبيّة الّتي تمّ الاطّلاع عليها قبل إجراء البحث وفي أثنائه:

1- دراسة "عدنان العتوم" و"عبد النّاصر ذياب الجراح" وغيرهم (العتوم والجراح وغيرهم، 2009). وتتناول هذه الدّراسة عرضًا نظريًّا لأنواع التّفكير النّاقد والإبداعي والما وراء معرفي، ولخصائص كلّ نوع واستراتيجيّاته، كما تضمّنت أنشطة وتدريبات لتنمية هذه الأنواع من التّفكير.

2- دراسة "عصام جميل"، (جميل، 2012). وهي تحت عنوان: المنطق والتّفكير النّاقد، دراسة نظريّة تهدف إلى إظهار مدى ارتباط المنطق بالتّفكير النّاقد، فمن خلال المنطق يصحّح الفرد تفكيره الخاطئ، ويميّز بين الصّواب والخطأ، وبين الرّأي الحقيقة.

3- دراسة صيّاح (صيّاح، 2016)، وهي دراسة نظريّة عالج فيها الباحث أنواعًا مختلفة من التّفكير، منها التّفكير النّاقد، والتّفكير الإبداعيّ، والتّفكير الاستدلاليّ، والتّفكير الما وراء معرفيّ، والتّفكير المنطقيّ، وميّز بينها، وعرض مهاراتها وأساليب قياسها. وأبرز ما تضمّنته الدّراسة هو ربط التّفكير باللّغة والتّعليم.

4- دراسة "عبد الكريم" (عبد الكريم، 2011)، مهارات التّفكير النّاقد المتضمّنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثّانويّة ومدى

اكتساب الطلبة لها. وخلصت إلى أنّ مهارة الاستنتاج هي الأكثر انتشارًا في الكتاب أمّا مهارة الاستنباط فهي الأقلّ انتشارًا، كما أظهرت أنّ نسبة اكتساب المتعلّمين لمهارات التفكير الناقد لم تكن مرتفعة وأرجع الباحث السّبب لمحتوى المنهج ولافتقار المعلّمين للطّرائق التّعليميّة النّاشطة والمحفّزة على التّفكير النّاقد.

5- دراسة "سعاد الوائلي" و"ضياء أبو الرز"، (الوائلي وأبو الرز، 2010)، وهدفت هذه الدّراسة إلى قياس درجة ممارسة معلّمي اللّغة العربيّة لتدريس مهارات القراءة النّاقدة في الصّفّ العاشر الأساسيّ وأثرها في تحصيل الطلبة واتّجاهاتهم نحو القراءة. وجاءت نتيجتها أنّ تحصيل الطّلبة يتحسّن كلّما ارتفعت درجة مماسة المعلّمين لمهارات التّفكير النّاقد، أمّا اتّجاهاتهم نحو القراءة فبقيت على حالها ولم تتأثّر والسّبب في ذلك هو أنّ الأسئلة المُرفقة بنصوص القراءة لا تتضمّن مهارات التّفكير النّاقد، كما أنّ النّصوص نفسها أيضًا لا تراعي هذه المهارات ممّا يجعل المتعلّم لا يدركها ولا يطبّقها.

6- كتاب "تعليم مهارات التّفكير النّاقد"، من تأليف التّربويّ ليسيستر (Leicester, 2010)، وجّهه إلى المعلّم بشكل خاصّ لتوجيهه حول كيفيّة جعل المتعلّم ناقدًا وصاحب تفكير ذاتيّ مستقلّ. وعرض مهارات التّفكير النّاقد الّتي تساعد المتعلّم على التّفكير بعمق ووضوح، وأن ينظر إلى معتقداته بمنطق.

7- دراسة بوليو (Beaulieu,2005)، وتمحورت حول استراتيجيّات فاعلة لتعليم التّفكير النّاقد في مادّة الفلسفة. عرض الباحث تسع عشرة استراتيجيّة تعليميّة لتعليم التّفكير النّاقد من خلال نشاط التّعبير الكتابيّ. كما أرفق الباحث بكلّ استراتيجيّة نشاطًا تطبيقيًّا وأمثلةً متنوعّة تساعد المعلّم في فهم الاستراتيجيّة وتطبيقها.

8- دراسة واطسون وجليسر (Watson-Glaser, 2012)، إنّها دراسة نظريّة وتطبيقيّة هدفها عرض اختبار لقياس أهمّ مهارات وتقنيّات التّفكير النّاقد. يتناول القسم الأوّل من الكتاب دراسة نظريّة حول الاختبار وخصائصه وأهدافه، أمّا الفصل الثّاني فركّز على طريقة التّطبيق العمليّة لهذا الاختبار. ويذكر واطسون وجليسر أنّ هذا الاختبار تمّ تطبيقه في المؤسّسات التربويّة كأداة للتّطوير، كما في المدارس لقياس نسبة تطوّر التّفكير النّاقد لدى المتعلّم.

9- بحث "غانون" (Gagnon, 2008) ويهدف إلى إظهار عرضيّة التّفكير النّاقد ككفاية تربويّة في المواد الدّراسيّة الآتية: العلوم، والتكنولوجيا، والتّاريخ، والفلسفة لدى طلاّب المرحلة الثّانويّة في كيبيك. وأظهر المتعلّمون اندفاعًا لتوظيف المهارات النّاقدة في مادّتي الفلسفة والتّاريخ بنسبة أكبر من سائر المواد، ممّا جعل الباحث يتوصّل إلى استنتاجات متنوّعة مفادها أنّ مهارات التّفكير النّاقد تتأثّر بعوامل مختلفة مثل المهمّة الموكلة إلى المتعلّم، ونوع الأسئلة المطروحة والوسائل المستخدمة أثناء التّعلّم والتّعليم.

10- دراسة ستيلا كوتريل (Cotrell, 2011)، تساعد هذه الدّراسة القارئ معلّما

كان أم متعلّمًا على أن يفهم معنى التّفكير النّاقد وأن يطوّر أساليب المنطق لديه. كما تساعده على اكتشاف وتطبيق أساليب للتّفكير النّاقد أثبتت فعاليّتها، وبواسطتها يصبح المتعلّم قادرًا على التّفكير بوضوح، فيخلق الحجج المقنعة ويركّز على التّفاصيل أكثر. كما تساعد المتعلّم لأن يميّز الحجج المناسبة للمواضيع المطروحة بسرعة ودقّة، ويناقش هذه الحجج مع رفاقه والمعلّم. وتمكّن استراتيجيّات التّفكير النّاقد ومهاراته المتعلّم من أن ينتج كتابة تحليليّة ناقدة مميّزًا بين التّفكير الناقد والأسلوب الوصفي. وفي هذا الكتاب أنشطة مساعدة على تطبيق النظريّة وتطوير المهارات.

11- دراسة أمين البدر وهاني الوشاح (2017)، وهدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي في تنمية مهارة القراءة النّاقدة في مادّة اللّغة الانكليزيّة لدى طلبة السّنة أولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن. وأظهرت نتائج تطبيق الاستراتيجيّة أنّ أسئلة التّساؤل الذّاتي لا تنمّي فقط مهارة القراءة النّاقدة وإنّما أيضًا مهارة الكتابة الإبداعيّة.

- عرض نتائج البحث ومناقشتها

لقد تمّ رصد مهارات التّفكير النّاقد في كتب القراءة المختصّة بصفوف الحلقة الثّالثة وهي الصّفّ الأساسيّ السّابع، والأساسيّ الثّامن، والأساسيّ التّاسع. وأشارت النّتائج إلى تفاوت في النّسب بين مهارة وأخرى كذلك بين المهارات الفرعيّة التّابعة للمهارة الرّئيسة. وفي ما يأتي، سيتمّ عرض النّتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة الّتي تمّ الاطّلاع عليها.

	المهارات	السابع	الثامن	التاسع
مهارة التنبؤ بالافتراضات	اكتشاف معاني مفردات النّصّ	4%	4.1%	4.1%
	تمييز الأفكار الرّئيسة والثّانويّة	14.2%	14.9%	13.8%
	تعرّف هدف الكاتب	4.2%	4.8%	4.3%
	التّمييز بين المعلومة الصّادقة وغير الصّادقة	1.7%	1.6%	1.9%
النسبة العامة للمهارة		24.1%	25.4%	24.1%
مهارة التفسير	تعرّف التّفسيرات المنطقيّة واللامنطقيّة	5.7%	6%	5.7%
	تفسير المواقف والآراء	3.1%	3.2%	3.5%
	تفسير الأحداث	16.1%	16.8%	15.7%
	توضيح المعنى	7.1%	7.6%	7%
	تصنيف المعلومات	1.1%	1%	1.1%
النسبة العامة للمهارة		33.1%	34.6%	33%
مهارة الاستنباط	الرّبط بين السّبب والنّتيجة	6.5%	7%	6.5%
	التّمييز بين الحقائق	2.8%	2.9%	3%

	والآراء			
	ربط ظواهر وأفكار مختلفة ومتنوّعة	5.9%	3.2%	5.4%
النسبة العامة للمهارة		15.3%	13%	14.9%
مهارة الاستنتاج	استخلاص نتائج من حقائق معيّنة	9.1%	7.9%	8.9%
	اكتشاف المعاني الضمنيّة	1.4%	1.6%	1.5%
	تخمين البدائل	0.9%	0.6%	0.8%
	اكتشاف التّناقضات	6.8%	7.3%	6.8%
النسبة العامة للمهارة		18.2%	17.5%	18%
مهارة تقويم الافتراضات	أهميّة النّصّ المقروء في ضوء خبرات القارئ	1.4%	0.6%	1.6%
	الإفادة من الموضوع في جوانب الحياة	1.1%	1.3%	1.6%
	تحديد الفكرة القويّة أو الضّعيفة	1.1%	1%	1.4%
	إبداء الرّأي في الآراء المطروحة	5.7%	6.7%	5.4%
	النسبة العامة للمهارة	9.3%	9.5%	10%
		100%	100%	100%

– **أوّلًا: مهارة التّنبّؤ بالافتراضات**

اكتشاف معاني مفردات النّصّ

تراوحت نسبة توافر هذه المهارة 4% في كتاب الصّف السّابع و4.1% في كتابي الصفّين الثّامن والتّاسع.

ويتبيّن من خلال الأسئلة المرفقة بالنّصوص أنّها ركّزت على استخراج المفردات والتّعابير المتعلّقة بموضوع معيّن أو ما يسمّى بالحقل المعجميّ، من دون حثّ المتعلّم على البحث عن الغاية من استخدام هذه المفردات أو لتبيان ظيفتها. وتدخل هذه المهارة في مجال تحليل العلاقات، وهو القدرة على تنسيق عناصر النّصّ وتصنيفها بهدف إيجاد العلاقات بينها (Ennis, 2001).

ويُلحظ من خلال الأسئلة المرفقة بالنّصوص أنّه لم يترك المجال للمتعلّم لاكتشاف معاني مفردات النّصّ، إنّما قدّمت له مشروحةً بعد كلّ نصّ في خانة سمّيت "شرح المفردات والتّعابير". ووجدنا بعد الاطّلاع عليها أنّ الشّرح الوارد غير كافٍ، ونورد بعض الأمثلة من كتاب الصّفّ الثّامن: ورد شرح كلمة "نهمًا: مُفرطًا في شهوته" من دون توضيح معنى شهوة، وردت "الجاهليّة: الفترة الّتي سبقت ظهور الإسلام وقد تميّزت بالجهل" من دون توضيح نوع الجهل. وقد شرحت بعض الكلمات بمرادف أصعب مثلًا: "العماية: الغواية والضّلال"، "مُكدّر البال: مغموم". ويُلحظ أنّ المؤلّف وقع في خطأ منهجيّ

عندما أعطى الضدّ باعتباره مرادفًا مثلًا: "السُّخط: ضدّ الرّضى" (السّنة الثّامنة). ويُخال لقارئ الكتب أنّ الهدف من القراءة هو معرفة الحقائق من دون امتلاك المهارة لاكتشافها بنفسه وإبداء رأيه في مدى ملاءمتها للسّياق أم عدمه، فالقارئ المتعلّم قد يقع أحيانًا على مفردات لا تتوافق ومستواه الذهنيّ أو قد لا تناسب السّياق. مثلًا وردت في كتاب الصّفّ السّابع (ص.15) مجموعة من الكلمات والعبارات الّتي تتطلّب الشّرح والتوضيح لما تتضمّنه من معانٍ تضمينيّة، إلاّ أنّ الأسئلة المرفقة بالنّصّ لم تأت على ذكرها، وإن شُرحت في الحواشي فالشّرح لم يكن واضحًا وكافيًا. ونورد بعض الأمثلة على ذلك: "الخليّة"، "ثوب الطبيعة الفطريّ"، "الإلحاد"، "الزندقة"، "التعصّب الذّميم"، "مجذوبة بالقيد" (ص38)، "دوّامة العبث الفارغ" (ص45)، "أزاهر الأنوار" (ص70)، "انسلخ عن كلّ مادّة" (ص 92).

وفي الكتب نصوص في غاية الصّعوبة بالنّسبة لمتعلّم الحلقة الثّالثة، كما يتّضح أنّ الأسئلة الّتي تساعد المتعلّم في اكتشاف دلالة تعبير وارد في النّصّ نادرة جدًّا، ويُلحظ أنّها لم تتح للمتعلّم نقد المفردات والعبارات أو إبداء رأيه فيها ولو لمرّة واحدة.

تمييز الأفكار الرّئيسة والثّانويّة

سجّلت هذه المهارة نسبة 14.2% في كتاب الصّفّ السّابع، و14.9% في كتاب الصّفّ الثّامن، و13.8% في كتاب الصّفّ التّاسع. ويلحظ أنّه تمّ تمييز هذه الأفكار على مستوى النّصّ المكتوب، إذ جاءت النّصوص متسلسلة الأفكار، ولكنّ الأمر اختلف على صعيد الأسئلة إذ لم يطلب إلى المتعلّم في كتب القراءة المتناولة أن يميّز بين الأفكار الرّئيسة والثّانويّة، وإنّما طلب إليه في مرحلة "بناء النّصّ" وفي معظم النّصوص أن يقسّم النّصّ ويقترح عنوانًا لكلّ قسم، أو أن يضع تصميمًا. وبما أنّ هاتين العمليّتين تتطلّبان تحديد الأفكار الرّئيسة والثّانويّة، لذا نجد لزامًا طرح سؤال مسبق يوجب على المتعلّم تحديد هذه الأفكار وإعادة صياغتها بأسلوبه الشّخصيّ، وقد تتنوّع الإجابات وتختلف بين متعلّم وآخر، وهذا يدلّ على مقدرة المتعلّم وتميّزه بمهارات الاكتشاف والصّوغ. وهذه المهمّة في غاية الأهميّة والدقّة، لأنّها تشكّل المدخل إلى تفكيك النّصّ، وجسر عبور لإعادة تركيب العناصر والأجزاء بهدف وضع تصميم جديد أو كتابة تلخيص.

– **تعرّف هدف الكاتب**

لم تنل هذه المهارة على الرغم من أهميّتها نسبة مرتفعة، إذ تراوحت بين 4.2% و4.8%، فالقراءة النّاقدة يُفترض أن تتخطّى فكّ الرّموز وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات لتشمل تعرّف هدف الكاتب، والمقصود به ربط محتوى النّصّ وعناصره بما يحيط به أي بحياة الكاتب وببيئته، وبمجتمع المتلقّين لتعرّف خلفيّات كتابته. فالكاتب يرسل الرّسالة محمّلة بالمفاهيم حينًا وبالقيم حينًا آخر، أو قد تكون عبارة عن درسٍ أخلاقيّ أو نصيحة تربويّة. من هذا المنطلق يتوجّب البحث عن روابط مشتركة بين الكاتب المرسل والنّصّ المكتوب، ليتمكّن المتعلّم وهو المرسل إليه من اكتشاف أهداف الكاتب من النّصّ

والإفادة منها. وفي تحليل النّتائج تبيّن أنّ نصوص القراءة وأسئلتها في الكتب الثّلاثة تتدرج في ثلاثة أنماط، النمط الأوّل يعرض المحتوى والأفكار بأسلوبٍ واضح متسلسل، ممّا يتيح للقارئ أن يتعرّف هدف الكاتب تلقائيًّا، أمّا النّمط الثّاني فهو النّصوص الأدبيّة الابداعيّة الّتي تتضمّن المعاني المضمرة، فلا تتيح للقارئ المتعلّم أن يفهم هدف الكاتب إلاّ بعد الإجابة عن مجموعة من الأسئلة التّحليليّة المختلفة المستويات. ويبقى النّمط الثّالث وهو أنّ بعض النّصوص النّثريّة ومعظم النّصوص الشّعريّة لم تتح للقارئ المتعلّم أن يتعرّف هدف الكاتب لا من خلال المحتوى ولا من خلال الأسئلة، فالمحتوى جاء صعبًا من ناحية الأسلوب والمفردات وطريقة معالجة الموضوع، وغزارة الصّور والمحسّنات، بالإضافة إلى أنّ الأسئلة تمحورت بمعظمها حول الفهم المباشر والتّطبيق، وخلت من أسئلة التّركيب والتّقويم.

- **التّمييز بين المعلومة الصّادقة وغير الصّادقة**

تُظهر النّتائج أنّ هذه المهارة قد جاءت في المرتبة الأخيرة من ضمن المهارات الفرعيّة لمهارة معرفة الافتراضات والتّنبّؤ بها، وحصلت على نسبة 1.7% في كتاب السّابع، و1.6% في كتاب الثّامن، و1.9% في كتاب التّاسع. وقد يصعب على متعلّم الحلقة الثّالثة أن يميّز بين المعلومة الصّادقة وغير الصّادقة، فهو لا يملك وحده مهارة تمييز النّصوص الأدبيّة التي تتطلّب ثقافة معيّنة، أو النّصوص العلميّة الّتي تتضمّن قضايا لم يسبق له التعرّف إليها سابقًا (سليم، 2003). وبالتالي يكون إكساب المتعلّم هذه المهارة من خلال الأسئلة، وإلاّ اكتفى بما قدّم له واعتبره صادقًا. وبالنّظر إلى مضمون النّصوص نجد أنّه لا يتيح للمتعلّم اكتساب هذه المهارة إذ إنّ المحتوى يقدّم له كقالب متكامل. على سبيل المثال لقد تضمّن المحور الثّامن في الصّفّ السّابع نصوصًا حول الأساطير والأمثال الشّعبيّة وعُرضت هذه النّصوص من دون إيراد مرحلة التّهيّؤ للقراءة وهي مرحلة تذكّر وربط، تنطلق من تمثّلات المتعلّم السّابقة لغويّةً كانت أو تاريخيّة أو أدبيّة، يحملها من قراءاته ومن خبراته في الحياة. وتتضمّن هذه المرحلة مجموعة من الاستراتيجيّات الّتي تهيّئ القارئ للحكم على مدى مصداقيّة المعلومات الواردة (Quittelier, 2014). ونشير كمثال على ذلك إلى أنّ نصّ "النّغم التّائه" (الصّف السّابع) يتطلّب تهيّؤًا قبل قراءته لأنّه أسطورة تتناول رموزًا دينيّةً وتاريخيّة كأدونيس وعشتروت وقايين وهابيل، كذلك نصّ "رأي جبران في نهضة الشّرق العربيّ" (الصّفّ الثّامن) يتطلّب تهيّؤًا تاريخيًّا قبل معالجته، وإلاّ غدا التّمييز بين المعلومة الصادقة وغير الصّادقة صعبًا على المتعلّم غير المهيّأ. ولقد تكرّر الأمر نفسه في نصوص متنوّعة كما في نصّ "الدّيانة المصريّة" الوارد في كتاب الصّفّ التّاسع، والنّصّ العلميّ "سيناريو شمسيّ لطاقة الغد" الوارد في كتاب الصّفّ السّابع، والّذي كُتب في العام 1996 ومنذ ذلك التّاريخ حتّى اليوم تغيّرت كميّة الطّاقة الّتي يستخدمها الإنسان، كما تغيّرت أولويّاته

وتطوّرت طرق إنتاج الطّاقة ولم تعد تقتصر فقط على الطّاقة الشّمسيّة.

بعد عرض نتائج مهارة معرفة الافتراضات أو التنبّؤ بها، يتبيّن أنّ مهاراتها الفرعيّة تتوزّع في كتب القراءة الثّلاثة بشكلٍ متفاوت، فالمضمون لا يخلو من هذه المهارات كذلك الأسئلة، إنّما النّسب الموجودة غير كافية لإكساب المتعلّم المهارات النّاقدة، بل يتطلّب المضمون بعض التّعديلات والإضافات ليتلاءم أكثر مع مستويات التفكير الناقد. ويبقى أنّ مهارة التنبّؤ بالافتراضات تنمّي الذّكاء التّفاعليّ للمتعلّم، وهذا الذّكاء يساعد صاحبه على فهم الآخرين وتحديد رغباتهم ومشاعرهم وحوافزهم ونواياهم والعمل معهم (Gardener, 1996).

- **ثانيًا: مهارة التّفسير**

تعرّف التّفسيرات المنطقيّة

سجّلت نسبة 5.7% في الصّفّين السّابع والتّاسع، و6% في الصّفّ الثّامن. والمقصود بالتّفسيرات المنطقيّة logical explanation العبارات الّتي تتناول مجموعة من الحقائق فتعمل على شرحها وتفسيرها بهدف اكتشاف معرفة جديدة (Leicester,2010). والقراءة النّاقدة تتطلّب مهارة التّفسيرات المنطقيّة لأنّها تشتمل على تفسير الرّموز وفهم معانيها والرّبط بينها وبين خبرة القارئ الشّخصيّة (Moore and Parker,2012).

ففي بعض النّصوص ذات النّمط السّرديّ تجلّت هذه المهارة من خلال سرد الأحداث وتفسير سبب حدوثها وسياقها ونتائجها (الصف السابع، المحور الرّابع)، (الصفّ الثامن، المحور الخامس)، (الصّفّ التّاسع، المحور الرّابع). وفي بعض النّصوص الوصفيّة تمّ التّعرّف إلى التّفسيرات المنطقيّة من خلال التّركيز على الموصوف ووصفه وصفًا منطقيًّا، إنسانًا كان أم مشهدًا.

أمّا في بعض المقالات الأدبيّة والاجتماعيّة والتّربويّة، فظهرت هذه المهارة من خلال إيراد مجموعة من الحقائق وشرحها وتوضيح أسبابها ونتائجها، ممّا يتيح للقارئ فهم أفكار النّصّ المكتوب وتأويلها ومناقشتها. ولكن لوحظ غياب هذه المهارة عن بعض النّصوص الّتي عرضت آراء معيّنة لا حقائق.

تفسير المواقف والآراء

نالت هذه المهارة 3.1% في كتاب السّابع، و3.2% في كتاب الثّامن، و3.5% في كتاب التّاسع. فالمضمون لا يساعد المتعلّم بشكل كافٍ في تفسير المواقف والآراء، إذ نادرًا ما تمّ تفسير موقف ورأي بعض الكتّاب تجاه القضايا الاجتماعيّة أو الأدبيّة الّتي تناولوها.

وهنا لا بدّ من أن نوضح الفرق بين عرض الآراء وتفسير الآراء، فالمحتوى عرض آراء وأفكار الكتّاب ولكنّه لم يفسّر سبب اعتماد هذه المواقف والآراء، ولم يتح للمتعلّم تفسيرها أيضًا. وتجدر الإشارة إلى ندرة الأسئلة الّتي تدعو إلى تفعيل مهارة ما وراء التّفسير أي أن يقارن المتعلّم الموقف الحالي مع المواقف الّتي سبق أن تعلّمها، وهذه المهارة تسمح له بدحض الحجج والبراهين وبتفسير المواقف والآراء (Moore and Parker, 2012).

- **تفسير الأحداث**

إنّ تفسير الأحداث مهارة فرعيّة تنمّي مهارة التّفكير النّاقد، وتظهر في معظم نصوص الكتب الثّلاثة بشكل متفاوت، إن في السرد أو الوصف أو المقالات المتنوّعة. وتوافرت هذه المهارة بنسبة 16.1% في كتاب السّابع، و16.8% في كتاب الثّامن، و15.7% في كتاب التّاسع. ففي النّصوص السّرديّة تمّ سرد الأحداث وتفسيرها واعتماد أدوات الرّبط المناسبة، وفي الوصف تمّ اعتماد التّسلسل المنطقيّ للتّعبير عن صفات الموصوف الخارجيّة والدّاخليّة، كذلك في المقالات تمّ الالتزام بعناصر النوع والنمط وبالتّرسيمة الخاصّة لكلّ منها. لكن هذا التّفسير جاء في بعض النّصوص ناقصًا أو متحيّزًا لفكرة دون أخرى، وأحيانًا غامضًا، ما يؤثّر سلبًا على فهم المقروء. مثلًا إنّ تفسير الأحداث في وصف الفتاة البدويّة وحياة البدو في نصّ "البدويّة الرّائعة" للكاتبة إملي نصر الله (الصفّ السابع) جاء مقتضبًا كذلك في نصّ "نيويورك" للكاتب ميخائيل نعيمه (الصفّ السّابع)، اتّخذ النّاشر جزءًا من النّصّ يركّز فيه على وصف زنجيّة مزعجة وصُوّرت مدينة نيويورك وكأنّها مدينة الأشباح، ملوّثة وغير صالحة للعيش. كذلك نصّ "بعض المهاجرين" (الصفّ الثّامن) يصوّر أبشع وجه من وجوه المهاجرين اللّبنانيّين ويكاد يطبع في ذهن المتعلّم أنّ المهاجرين لا يتميّزون إلاّ بالدّونيّة والابتهار. وفي كتاب الصفّ التّاسع نماذج كثيرة منها نصّ "مجتمعنا الحديث الّذي يُعلي من شأن الغباء والجهل" الّذي يصوّر الواقع المعاش إلاّ أنّه وبالأسلوب الذي اعتمده قد يؤثّر سلبًا على طموح المتعلّم المثابر.

توضيح المعنى

لم تنل هذه المهارة نسبًا مرتفعة، إذ تراوحت بين 7% و7.6% في الكتب الثّلاثة. فالنّصوص لم تخل من المصطلحات الصّعبة وغير المألوفة. وقد يفيد استخراج الحقل المعجميّ -وهو سؤال مطروح بعد كلّ نصّ تقريبًا- في توضيح بعض المعاني، إلاّ أنّ بعضها الآخر يتطلّب العودة إلى السّياق لبناء علاقة بينه وبين المعنى بهدف فهم المكتوب. ففي "رسالة جبران إلى مي" (الصفّ السّابع)، كان ينبغي توضيح معاني بعض المصطلحات في السّياق أو من خلال الأسئلة مثلًا "أثواب الذّكرى"، "المجرّد المطلق"، "التّعنيف"، لأنّ المقصود هو التّعنيف الكلاميّ لا الجسديّ. وفي نصّ النّداء (الصفّ الثّامن)، أفكار فلسفيّة تتطلّب التوضيح مثلًا: "الأنا تغوص في الأعماق وتظهر متنكّرة لذاتها، خفيّة لا تُرى، تذوب في الألغاز، لكنّها لا تضمحلّ". كذلك الأمر في نصوص الصفّ التّاسع مثلًا: "العدم"، و"البدائيّة طفولة والبدائيّة قوّة وسحر"، و"القوميّة العربيّة"، وغيرها. ولا يكون توضيح المعنى بشرحه فقط إنّما بتفكيكه وإعادة تركيبه، أي بتطبيق المستوى التّركيبي الوارد في تصنيف بلوم، وهذا ما كان مفقودًا في معظم النّصوص الواردة.

تصنيف المعلومات

تُعدّ هذه المهارة من أهمّ مهارات التّفكير النّاقد، إلاّ أنّها جاءت في المرتبة الأخيرة

من ضمن المهارات الفرعيّة لمهارة التّفسير، لأنّها لم تتوافر في مضمون كتب القراءة إلاّ 1.1% في كتابي السّابع والتّاسع، و1% في كتاب الثّامن. وتكمن أهمّيّتها في كونها تساعد المتعلّم في تكوين إطاره المرجعيّ والمعرفيّ. والتّصنيف عمليّة تساعد المتعلّم في التكيّف مع المحتوى المقدّم له (Leicester, 2010). والتّصنيف عمليّة تنظيم للمكتسبات، تعتمد على ذهن المتعلّم وعلى ذاكرته، إذ عليه أن يجمع معطيات وأفكارًا تجمعها خصائص مشتركة فيفصلها ويضعها معًا. وهذه المهارة تكسب المتعلّم إضافة إلى ما تمّ ذكره القدرة على استرجاع المعلومات الّتي يحتاجها في أثناء قيامه بمهمّة ما، مثلًا في أنشطة التّعبير الشفهيّ (في عرض بحث، ونقاش، ومقابلة، وإبداء رأي) كذلك في التّعبير الكتابيّ.

ثالثًا: مهارة الاستنباط

الرّبط بين السّبب والنّتيجة

توافرت هذه المهارة في نصوص القراءة، بنسبة 6.5% في كتاب السّابع و7% في كتاب السّابع، و6.5% في كتاب التّاسع. وعند تحليل النّتائج تبيّن الرّبط بين السّبب والنّتيجة في معظم النّصوص من خلال أدوات الرّبط المناسبة كالفاء ولام التّعليل، وقد، ولأنّ، وبسبب، ولهذا، ولذلك. وتتوافر هذه المهارة في المقالات أكثر منها في النّصوص الأخرى إلاّ أنّ النّصوص السرديّة لم تخل منها، إذ تمّ الرّبط بين السّبب والنّتيجة لبناء ترسيمة القصّة، فالوصول إلى الحلّ في القصّة يتطلّب المرور بوضع أوّل وبعنصر مؤزّم وعقدة. وظهرت هذه المهارة أيضًا في بعض النّصوص الوصفيّة، ففي نصّ "من مذكّرات قبيح" (الصّف السّابع) كان قبح الفتى وبشاعته سببًا ليتحدّى نفسه والآخرين وليُثبت قدراته ومهاراته. وفي نصّ "خائب" (الصّفّ الثّامن) إنّ عدم تمكّن الفتى أحمد من التعلّم جعل حياته عذابًا مُتّصلًا وشقاءً مُقيمًا واعتدادًا كاذبًا.

- **التّمييز بين الحقائق والآراء**

تظهر النّتائج أنّ هذه المهارة وعلى الرغم من أهميّتها، فقد احتلّت المرتبة الثّالثة والأخيرة من بين مهارات الاستنباط، إذ افتقر محتوى النّصوص لتعدّد وجهات النّظر، ولعرضها، ولتفسيرها، ولمناقشتها، ممّا يجعل المتعلّم غير قادر على التّفريق بين الرّأي والحقيقة، وبين وجهات النّظر والآراء الموضوعيّة والآراء المفروضة. وهذه المهارة تتطلّب معيارًا أساسيًّا وبارزًا من معايير التّفكير النّاقد وهو الصّدق، ويُقصد به التّأكّد من صدق المعلومة المقدّمة والمنتقاة.

أمّا المحتوى المقدّم للمتعلّمين فلا يسمح لهم بالتّأكّد من صدق المعلومات الواردة، كذلك الأسئلة المطروحة لا تساعد المتعلّم في تقييم نسبة صحّة المعلومات والتّمييز بين الحقيقة والرّأي، إذ نادرًا ما يُطلب إلى المتعلّم مناقشة أفكار النّصّ ونقدها. وكثيرًا ما يظنّ المتعلّم أنّ رأي الكاتب هو الحقيقة نفسها ولا حقيقة سواها، فينجرف وراءه، ويوافقه رأيه ويتّخذه مرجعًا من دون البحث عن خلفيّات هذا الرأي أو عن مدى صحّته. وتجدر الإشارة إلى أنّ اعتبار الرّأي حقيقة ظاهرة وتحمل في طيّاتها الكثير من الانعكاسات السّلبيّة على التّربية بشكل عامّ وعلى التعلّم بشكل خاصّ إذ تنشر تعميمات

خاطئة بين المتعلّمين وهم من أفراد المجتمع، وتجعل العقل أقلّ انفتاحًا والفرد أقلّ موضوعيّة.

– ربط ظواهر وأفكار مختلفة ومتنوّعة

وردت هذه المهارة بنسبة 5.9% في كتاب السّابع و3.2% في كتاب الثّامن و5.4% في كتاب التّاسع. ودُرست هذه المهارة على مستويين، يتناول المستوى الأوّل ربط أحداث النّصّ بالأحداث الجارية، وهذه الأخيرة تساهم في تكوين العقليّة العلميّة وتكوين الأحكام المستقلّة والتّمييز بين وجهات النّظر، وبالتّالي تساعد على تنمية التّفكير النّاقد (Mc Gregor, 2007). ويشير محتوى نصوص الصّفين السّابع والتّاسع إلى أنّه قد تمّ ربط بعض موضوعاتها بما يقع من الأحداث الجارية في البيئة واتّخاذها وسيلة لإثارة انتباه المتعلّمين وتحفيزهم، فنسبة مقبولة من الموضوعات مستمدّة من واقع المتعلّم ومن بيئته، أمّا نصوص الصف الثّامن فجاءت بعيدة من الأحداث الجارية، لا تصوّر مجتمع المتعلّم الحاضر، وهذا ما يجعل المتعلّم يشعر بالملل في أثناء القراءة، فتضؤل دافعيّته، ويتأثّر فهمه للنّصّ المقروء. أمّا المستوى الثّاني لهذه المهارة فهو ربط المعلومات الواردة في النّصّ بالأساليب والتّراكيب المعتمدة للتوصّل إلى نتيجة علميّة ثابتة، ويبدو الرّبط واضحًا بين أسئلة التّراكيب والصّيغ ومحتوى النّصّ.

– رابعًا: مهارة الاستنتاج

استخلاص نتائج من حقائق معيّنة

نالت هذه المهارة نسبة 9.1% في الصّفّ السّابع، و7.9% في الصّفّ الثّامن، و8.9% في الصّفّ التّاسع، وتبيّن بالدّراسة أنّ محتوى بعض النّصوص وأسئلتها يساعدان المتعلّم على استخلاص النتائج خاصّةً بعد فهم النّصّ وتحليله. فالنّصوص السرديّة حملت في طيّاتها العبر والأمثولات، والنّصوص الوصفيّة عرّفت المتعلّم بشخصيّات ووجوه ومشاهد وأماكن، أمّا الرّسائل فهدفت إلى تعريف المتعلّم معنى الغربة والوفاء للصّديق المغترب، وسلّطت الضوء على حقبة من تاريخ لبنان (الصفّان السّابع والتاسع). كما ساعدت المقالات في إكساب هذه المهارة للمتعلّم، لأنّها نقلت صورة الواقع المعاش وتضمّنت حقائق لا يصعب على المتعلّم اكتشافها. كذلك ساعدت الأسئلة المتعلّم في استخلاص نتائج من حقائق معيّنة، فهو يستخرج الحقل المعجميّ ليحدّد الفكرة الرّئيسيّة، ويشرح قول الكاتب ليفهم الدلالات، ويدرس القواعد الصّرفيّة والنّحويّة وظيفيًّا ليدرك أهميّة التّراكيب والصّيغ الواردة، وهو يمعن في رصد الصّور والمحسّنات والإيقاع ليظهر حقيقة جماليّة النّصّ، وأخيرًا يقسّم النّصّ وفق تصميم يراعي النّمط والنّوع بهدف تلخيصه.

– اكتشاف المعاني الضّمنيّة

تتطلّب هذه المهارة قراءة ما بين السّطور لفهم المعاني الضّمنيّة والتّمييز بينها وبين المعاني الصّريحة. والمعنى الضّمنيّ هو المعنى الّذي لم يتمّ ذكره في النّصّ ولم يصرّح به الكاتب. والنّسب الواردة تدلّ على أنّ المحتوى لا يساعد المتعلّم بشكل وافٍ على اكتشاف المعاني الضّمنيّة الواردة، فالقصائد الواردة غنيّة

بالمعاني التّضمينيّة إلاّ أنّ الأسئلة الواردة حولها لا تعطي أهميّة لهذه المعاني، إنّما ترتكز بمجملها على الفهم المباشر. وإن وقعنا على بعض مؤشّرات هذه المهارة، نجدها في الأسئلة المدرجة تحت عنوان في الصّور والمحسّنات والإيقاع، وكأنّ المعاني الضمنيّة تتجلّى في الصّور الفنيّة فقط. وشملت هذه المشكلة النّصوص الأدبيّة أيضًا، ومن نتائج إهمال هذه المهارة عدم تمكّن المتعلّم من فهم قصديّة الكاتب وبالتّالي عدم فهم المقروء.

– تخمين البدائل

جاء هذا المؤشّر في المرتبة الأخيرة من ضمن مؤشرات مهارة الاستنتاج، ونال نسبة 0.9% في كتاب السّابع، و0.6% في كتاب الثّامن و0.8% في كتاب التاسع. وجدير بالذّكر أنّ هذه المهارة تتأثّر بمهارة تصنيف المعلومات، فالمتعلّم الّذي ما اعتاد على التّنظيم الذّاتيّ للمعلومات، ولم يتكوّن لديه تصنيف ذاتيّ يتضمّن أبرز ما تعلّمه في مسيرته التعلّميّة، لن يتمكّن من تخمين وتخيّل بدائل للمعلومات والأفكار الواردة. لأنّ خيال المتعلّم يتأثّر بمدى تطوير مهارات التّفكير لديه. ونلحظ أنّ الأسئلة أهملت هذا المؤشّر، فتخمين البدائل لا يكون على مستوى الموضوع ككلّ بل يكمن في التّفاصيل، مثلًا قد يكون على مستوى الكلمة أو العبارة، كأن يُطلب إلى المتعلّم أن يختار كلمة من عنده بدل كلمة وردت في النّصّ، أو أن يخمّن نهاية لقصّة ما، أو يتصوّر حلًا لمشكلة مختلفًا عن الحلول الواردة في النّصّ. وغياب هذا المؤشّر يجعل المتعلّم مقيّدًا بالمادّة المقدّمة له، غير قادرٍ على التّحكّم بالمعطيات الواردة وتقييمها، فيغدو مجرّد متلقٍّ لا فاعل ولا مشارك في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

– اكتشاف التّناقضات

التّناقض هو وجود تعارض منطقيّ بين فكرتين، ويُعدّ هذا المؤشّر من مهارات الاستنتاج، ولقد ورد في محتوى النّصوص بخاصّة المقالات البرهانيّة والتّفسيريّة، على مستوى المفردات والجمل، كما على مستوى الموضوع ككلّ. ففي نصّ "من المدينة إلى الرّيف" (كتاب السّابع) ورد التّناقض على مستوى الموضوع، إذ عمد الكاتب إلى إظهار حسنات الرّيف مقابل سيّئات المدينة. أمّا في قصيدة "المدينة والفجر" (كتاب السابع) للشّاعرة سلمى الجيوسي فتمحور التّناقض على مستوى عنصر واحد وهو المدينة، وعمدت الكاتبة إظهار حالتها فجرًا مقابل حالتها في اللّيل والنّهار. كذلك ورد التّناقض في نصّ "علاقة المراهق بوالديه بين السّلطة والاستقلال" (كتاب التّاسع)، وكان للأضداد قيمة لافتة في بناء مقاطع القصيدة. لكن مؤشّر اكتشاف التّناقضات لم يتكرّر كثيرًا في محتوى الكتب الثّلاثة إذ نال نسبة 6.8% في كتاب السّابع، و7.3% في كتاب الثّامن، و6.8% في كتاب التّاسع.

– خامسًا: مهارة تقويم الافتراضات

أهميّة النّصّ المقروء في ضوء خبرات القارئ

عند دراسة هذا المؤشّر تمّ الأخذ بمجموعة من العوامل، أوّلها الحداثة، أي أن تتضمّن النّصوص موضوعات حديثة، اجتماعيّة، وأدبيّة، وثقافيّة، وعلميّة، مستمدّة

من الواقع وترتبط بالمستقبل، وغايتها تنمية قدرة المتعلّم على الفهم والنّقد والتنبّؤ والرّبط. ولقد تبيّن أنّ معظم نصوص كتاب الصّفّ الثّامن لا تراعي الحداثة، وبالمقابل إنّ بعض نصوص كتابي الصّفين السّابع والتّاسع الصّفّ لا تراعي الحداثة، كنصّ "الأدب والسّينما" الذّي يشير إلى أنّ عالم الكتاب أضخم وأعمق من عالم الشّاشة في حين أنّ عالم الشّاشة بات اليوم يحتلّ المرتبة الأولى في نقل المعلومات وفي تسهيل التّواصل بين النّاس في جميع أنحاء العالم. كذلك نصّ "نداء الأرض" لا يراعي الحداثة إذ يتناول معلومات عن العادات والتّقاليد اللّبنانيّة الّتي لم يعد لها أثر في الحياة المعاصرة، كما أنّ نصّ "المحميّات الطّبيعيّة" لا يراعي الحداثة كونه نصًّا يتناول معطيات وتحليلات علميّة تتناسب مع العام 1997، أمّا اليوم فقد تبدّلت الظّروف الطبيعيّة.

العامل الثّاني هو الاستمرار، أي أن تكون المواضيع المنتقاة تعالج قضايا مستمرّة عامّة كانت أم خاصّة يتوفّر فيها بعد الاستمراريّة، ولقد وردت بعض النّصوص الّتي لا تراعي هذا البعد، كنصّ "نداء الأرض" ونصّ "رسالة من مارون عبّود إلى رئيس الجمهوريّة"، ونصّ "البدويّة الرّائعة"، ونصّ "لوحات كاريكاتوريّة"، كذلك نصّ "النّغم التّائه" (كتاب السّابع)، وكنصّ "العين"، ونصّ "برنامج الفراغ"، ونصّ "عروس الفيديو" (كتاب الثّامن)، وكنصّ "من غسّان التويني إلى رئيس الجمهوريّة"، ونصّ "المختبرات المستقبليّة" (كتاب التّاسع).

ويبقى العامل الثّالث وهو نوعيّة المصدر، أي التّأكّد من مصادر المعلومات المتّصلة بالحدث، ولقد ذُكرت في الحواشي مصادر النّصوص وهي بمعظمها مأخوذة من دواوين وكتب قصصيّة أو مقالات لأدباء معروفين تمّ نشرها في كتب أو في جرائد ومجلّات.

- **الإفادة من الموضوع في جوانب الحياة**

احتلّ هذا المؤشّر المرتبة الثّالثة من بين مؤشّرات التقويم، لأنّ الإفادة من الموضوع المطروح تكون بحسب درجة أهميّته، فهذا المؤشّر مرتبط بمؤشّر أهميّة النّصّ المقروء في ضوء خبرات القارئ، ويتبيّن أنّ كتاب القراءة يتضمّن مجموعة من النّصوص الّتي لا تفيد المتعلّم في جوانب الحياة، كما أنّ القصائد الواردة بمعظمها كلاسيكيّة ومواضيعها لا تراعي اهتمامات المراهقين، والأسئلة نمطها واحد، لا تساعد المتعلّم في ربط النّصّ بخبراته السّابقة أو بواقعه. وبذلك تتضارب بعض النّصوص مع المرحلة العمريّة للمتعلّمين، فالمراهقة مرحلة عمريّة تتميّز بالتّناقضات السلوكيّة إلى جانب التميّز الذكائيّ وسرعة التلقّي. لذا تؤدي النّصوص والأسئلة دورًا أساسيًّا في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، إذ ينبغي أن تستوفي مؤشّرات التّفكير النّاقد، فتشرك المتعلّمين، كلّ بحسب قدراته الكامنة في العمليّة التّعليميّة، وتتيح لهم التّساؤل والسّعي وراء الحقيقة، والعمل على التّحقّق من كلّ معلومة واردة.

- **تحديد الفكرة القويّة أو الضّعيفة**

نالت هذه المهارة نسبة 1.1% في كتاب السّابع، و1% في كتاب الثّامن،

و1.4% في كتاب التّاسع. وسبب تدنّي هذه النّسب هو أنّ معظم الأسئلة تمحورت حول الفهم المباشر للنّصّ، من دون التطرّق إلى مناقشة أفكاره إلاّ نادرًا، والمقصود بمناقشة أفكار النّصّ أي طرح الأفكار الرّئيسة والثّانويّة الّتي تمّ تحديدها وشرحها، وتبيان قوّة تأثّرها وتأثيرها ببعضها، ومدى فاعليّتها في توضيح أبعاد النّصّ. هذه المهارة تنمّي التّفكير النّاقد بحيث تُستثمر الأفكار وتوظّف بهدف خلق حوار أو نقاش يدفع إلى التّفكير على التّفكير، ويتيح للمتعلّم إبداء رأيه وطرح أفكاره وربط مكتسباته السّابقة بالحاضرة ممّا يجعله متعلّمًا ناشطًا وإيجابيًّا.

- **إبداء الرّأي في الآراء المطروحة**

احتلّ هذا المؤشّر نسبة 5.7% في كتاب السّابع، و6.7% في كتاب الثّامن، و5.4% في كتاب التّاسع. وظهر في محتوى النّصوص من خلال طرح مواضيع تتطلّب إبداء الرّأي فيها، كما أنّ بعض الأسئلة ساعدت المتعلّم في إبداء رأيه بالموضوع المطروح، أو بطريقة عرض الموضوع، أو بأسلوب الكاتب في مناقشة أفكاره، كما ساعدت المتعلّم في إظهار مدى اقتناعه بوجهة نظر الكاتب أم عدمها. تُنمّي هذه المهارة التّفكير النّاقد، وتتطلّب خبرة القارئ الّتي تتيح له استدعاء ما لديه من معلومات ومعارف سابقة عن الموضوع، والرّبط الجيّد بين معلوماته السّابقة والمعلومات الجديدة، وتنظيمه لها في شكل مخطّطات عقليّة، تتيح له استدعاءها بسرعة وقت الحاجة لمقارنتها بما اكتسبه حديثًا. وإبداء الرّأي يتطلّب من المتعلّم أيضًا أن يفعّل تعلّمه الذّاتيّ وأن يكون مستقلًا فيه من خلال اعتماد استراتيجيّات تفكير معيّنة، فينظّم تعلّمه، ويوظّف معارفه ومكتسباته السّابقة في معالجة المشكلات المطروحة، كما ويقوّم عمله ذاتيًّا من خلال إجابته عن الأسئلة التقويميّة (Van Dijk, 2008).

وبالعودة إلى الدّراسات السّابقة نجد أنّ هذه الدّراسة تتّفق مع دراسة (جميل، 2012) في وجوب تفعيل مهارتي الاستقراء والاستنتاج اللّتين تتطلّبان عمليّات عقليّة منطقيّة، فمن خلال المنطق يتمكّن المتعلّم من تصحيح تفكيره الخاطئ والتّمييز بين الخطأ والصّواب، وبين الرّأي والحقيقة.

كما تتّفق الدراسة الحاليّة مع دراسة كلّ من ليستر (Leicester, 2010)، وواطسن (Watson-Glaser, 2012)، والعتوم (العتوم، 2009) في أنّ الأنشطة والتّدريبات تساعد على التّفكير النّاقد، لذا ينبغي أن تُرفق نصوص القراءة بالأنشطة والتّدريبات المحفّزة على هذا التّفكير.

وتوصّلت النتائج إلى أنّ التّفكير النّاقد لا يتوقّف على نشاط محدّد في الكتاب، إنّما ينبغي ربطه باللّغة والتّعليم ودمجه في المنهج ككلّ، وجعله ممارسة يوميّة للمعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، وهذا ما يتّفق مع دراسة صيّاح (صيّاح، 2016)، ودراسة (Beaulieu, 2005).

وتتّفق الدّراسة مع دراسة غانون (Gagnon, 2008)، والبدر والوشاح (البدر والوشاح، 2017) في أنّ الأسئلة تنمّي التّفكير الناقد وتساعد عليه، إذ مهما استوفى النّصّ من المهارات فهو لا يكفي

وحده لجعل المتعلّم مفكّرًا ناقدًا، إنّما أسئلة التّحليل والتركيب والتقويم تجعل المتعلّم يتعمّق في فهمه، وفي تفسير ما بين السّطور من معانٍ مستترة، وفي إدراك العلاقات بين الأفكار.

ونتّفق مع دراسة الوائلي وأبو الرز (2010) في أهميّة ممارسة المعلّمين لمهارات التّفكير النّاقد وانعكاسها على تحصيل المتعلّمين واتّجاهاتهم نحو القراءة. فطرق التّعليم التّقليديّة الّتي يتّبعها المعلّمون تقف عائقًا أمام اكتساب المتعلّم مهارات التّفكير النّاقد، لأنّها لا تراعي ميول المتعلّمين ولا تلبّي حاجاتهم ولا تثير تفكيرهم، ممّا يجعل اندفاعهم نحو القراءة ضعيفًا وإحساسهم بأهميّتها مفقودًا.

ولقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة عبد الكريم (2011) الّذي توصّل إلى أنّ مهارة الاستنتاج هي المهارة الأكثر انتشارًا في منهاج الفيزياء، أمّا النّتائج الحاليّة فأظهرت أنّ مهارة التّفسير هي الأكثر انتشارًا، ويعود السّبب الاختلاف إلى أنّ منهج اللّغة العربيّة الّذي تناولناه يختلف في أهدافه وكفاياته وأنشطته عن مناهج المواد العلميّة.

وبالعودة إلى السؤالين المطروحين اللّذين انطلق منهما هذا البحث، وبعد استعراض نسب مهارات التفكير الناقد الواردة في كتب القراءة في صفوف الحلقة الثالثة، تبيّن أنّ الأرجحيّة كانت لمهارة التّفسير وتتمثل في القدرة على التّعبير عن مواقف معيّنة أو معطيات أو تجارب أو إعطاء تبريرات بغية استخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع أو الحوادث المنطقيّة، لكن على الرغم من ورودها في المرتبة الأولى إلاّ أنّ نسبة توافرها في الكتاب لم تتخطّ 34%، وجاءت مهارة التنبّؤ بالفرضيّات في المرتبة الثانية ونالت 24,1% في كتابي السّابع والتّاسع و25.4% في كتاب التّاسع، تلتها مهارة الاستنتاج الّتي تراوحت نسبها بين 17.5% و18.2%، ومن ثمّ مهارة الاستنباط الّتي سجّلت 15.3% في كتاب السابع، و13% في كتاب الثّامن، و14.9% في كتاب التّاسع. أمّا مهارة تقويم الافتراضات فجاءت في المرتبة الأخيرة ولم تتجاوز الـ10%. وأظهرت النّتائج أنّه لم يُراع في تأليف الكتب المدرسيّة في الحلقة الثّالثة التّوزيع المتكافئ نسبيًّا لمهارات التّفكير النّاقد الرّئيسيّة والفرعيّة، وهذا التّفاوت لا يخدم العمليّة التّعلّميّة ومحورها المتعلّم. ونوجز في ما يأتي بعض العوامل المؤدّية للنّتيجة الّتي توصّلنا إليها:

أ- ارتكاز الأسئلة على مستويات التّفكير الدّنيا وإهمال مستويات التّفكير العليا وهي التّحليل والتّركيب والتّقويم. فأسئلة التّحليل تتطلّب التّعمّق في النّصّ المكتوب وذلك في سبيل تعرّف الأسباب أو الوصول إلى الشّواهد الّتي تدعم استنتاجًا أو تحليلًا معيّنين. وتُصاغ هذه الأسئلة بأفعال وألفاظ على نحو حلّل، علّل، حدّد الأسباب، بيّن ما هي الشّواهد الدّالة على، لماذا، استنتج، اكتشف، ما المغزى، قارن.

أمّا الأسئلة التّحليليّة الواردة في كتب القراءة الثّلاثة، فاقتصرت على تحليل العناصر من دون تحليل العلاقات أو المبادئ التّنظيميّة. والمقصود بتحليل العناصر أي تفكيك النّصّ المكتوب لتعرّف

عناصره الأساسيّة وطريقة تصنيفها. وهذا النوع من التّحليل مهمّ ولكنّه غير كافٍ إذ ينبغي أن يُستكمل بتحليل العلاقات وهو القدرة على إيجاد علاقات بين عناصر النّصّ المكتوب وتعرّف أوجه الشّبه والاختلاف بينها. ويُعد تحليل المبادئ التّنظيميّة من أهمّ مراحل التّحليل، وهو تعرّف وجهة نظر الكاتب الّتي بنى من خلالها نصّه، ولا تتمّ هذه العمليّة إلاّ بعد تحليل النّصّ المكتوب وتنظيمه وتعرّف مبادئه، واعتماد استراتيجيّات لحلّ المشكلات.

ب- اعتماد نمط الأسئلة المقاليّة القصيرة الّتي تعتمد على مستوى التّذكّر والفهم والتّطبيق، وتهمل بشكل كبير المستويات الأخرى، بخاصّة المستوى التّقويميّ الّذي يتطلّب إصدار الأحكام على الآراء والأفكار والأشياء. فالأسئلة التّقويميّة الواردة في الكتب لا تساعد المتعلّم في الحكم على مصداقيّة المعلومات كما لا تساعده في اتّخاذ القرار بعد دراسة الجوانب المختلفة للمشكلة أو للموضوع. وتصاغ الأسئلة التقويميّة على النحو الآتي: وضّح وجهة نظرك، هل من الأفضل، أيّ الطّريقتين أفضل في الحلّ، قدّر أيّهما أفضل، ثمّن عملًا، ما هو رأيك في، قيّم، قدّر، قرّر. وفي هذا السّياق نشير إلى غياب التقويم التّكوينيّ Evaluation formative وهو أداة تعزّز التّفكير النّاقد ووسيلة ضبط داخل نظام الإعداد، يكون فيها المتعلّم فاعل الضّبط وليس مادّته. ومن فوائده، تنمية الثّقة المتبادلة بين المعلّم والمتعلّم، وتعزيز الدافعيّة الداخليّة لدى المتعلّم وثقته بنفسه وبقدراته، وإشاعة جوّ إنسانيّ في المؤسسة التّربويّة هدفه الأساس نجاح المتعلّمين في أدائهم (عواضة، 2010).

إنّ عدم مراعاة المقرّرات الدراسيّة لمهارات القراءة النّاقدة يجعل المتعلّمين لا يدركون أهميّة هذه المهارات وهذا ما قد ينعكس سلبًا على اتّجاهاتهم نحو القراءة، ويولّد لديهم مشكلات في التّنظيم الذّاتيّ، أي عدم التمكّن من مراقبة الفهم ذاتيًّا (صيّاح، 2012، ص. 86). ويشمل التّنظيم الذّاتيّ التعلّم الما وراء معرفيّ الهادف إلى تنمية استقلاليّة المتعلّم وتنظيم ذاته، والاهتمام بشخصيّته من خلال استخدام استراتيجيّات ومهارات مخصّصة لتحسين تعلّمه. (Giasson, 2012).

- الخاتمة

في ختام هذا البحث، لا ننكر الجهود الكبيرة الّتي يبذلها التّربويّون لتطوير التّعليم، والإنجازات الكثيرة الّتي يحقّقها القطاع التّربويّ، لكنّ واقعنا التّربويّ التّعليميّ ما زال مأزومًا، وما نقوم به في مدارسنا غير كافٍ ليحصل التّعليم المحدّد والفعّال، فمكوّنات المناهج التّعليميّة من أهداف وطرائق ووسائل وموارد تعليميّة وتقويم، ترزح تحت ضربات التّطور النّاتج عن التّحدّيات الصّعبة الّتي تتمثّل في التّغيّرات السّريعة على صعيد التطوّر والتّواصل والظّروف الاجتماعيّة المتبدّلة المحيطة بها.

ولئن اقتصرت أهداف هذا البحث على إظهار مدى توافر مهارات التّفكير النّاقد في كتب القراءة في الحلقة الثّالثة من التّعليم الأساسيّ، فلأنّ التطوير يبدأ من الأسس

والجذور، ولعلّه يكون منطلقًا للتّربويّين وللقائمين على المناهج لإجراء أبحاث تكمّل هذا البحث وتتطرّق إلى برامج تعليميّة تطبيقيّة تهدف إلى تنمية التّفكير النّاقد، إذ بات من الضروريّ أن يتّضح مفهوم هذا التّفكير وأن ويُفعّل عمليًا وألاّ يبقى مغلّفًا بالغموض.

***

* أستاذة في كليّة التّربية - الجامعة اللّبنانيّة

مكتبة البحث

- **قائمة المراجع العربيّة:**

1- ابراهيم، عطيات. (2009). أثر استراتيجية التعلم التعاوني الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط. المملكة العربية السعودية: مجلة التربية العلمية، المجلد (12). العدد (4). ص 43-8

2- جروان، فتحي عبد الرحمن. (1999). تعليم التّفكير، مفاهيم وتطبيقات، ط1. الإمارات العربيّة المتّحدة. دار الكتاب العربيّ.

3- جميل، عصام زكريا. (2012). المنطق والتفكير النّاقد. الأردن: دار المسيرة.

4- السيّد، عزيزة. (1995). التفكير الناقد: دراسة في علم النفس المعرفي. مصر: دار المعرفة.

5- سليم، مريم. (2003). علم نفس التّعلّم. بيروت: دار النّهضة العربيّة.

6- صيّاح، أنطوان. (2012). كيفيّات التّعليم والتعلّم. بيروت: دار النهضة العربيّة.

7- صياح، أنطوان. (2016). التّفكير اللّغة والتّعليم. بيروت: دار النّهضة العربيّة.

8- العتوم، عدنان يوسف، الجراح، عبد النّاصر ذياب، بشارة، موفق. (2009). تنمية مهارات التّفكير نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة. الطبعة 8. الأردن: دار المسيرة.

9- عبيد، وليم، عفانة، عزو. (2003). التفكير والمنهاج المدرسيّ. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر.

10- عواضة، هاشم. (2010). تقويم التّعلّم، ط1. بيروت: دار العلم للملايين.

11- القراءة العربيّة. (2008). التّعليم الأساسيّ، السّنة التّاسعة. الطّبعة الثّامنة. بيروت: المركز التّربويّ للبحوث والإنماء.

12- القراءة العربيّة. (2005). التّعليم الأساسيّ، السّنة السّابعة. الطّبعة الخامسة. بيروت: المركز التّربويّ للبحوث والإنماء.

13- القراءة العربيّة. (2004). التّعليم الأساسيّ، السّنة الثّامنة. الطّبعة الثّالثة. بيروت: المركز التّربويّ للبحوث والإنماء.

- **قائمة المراجع الأجنبيّة:**

1- Astleitner, H (2002). Teaching Critical Thinking. Journal of Instructional Psychology. 29 (2) PP:53 - 76

2- Bean, j. (2001). Engaging Ideas: The professor's guide to intergrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom. San Francisco (CA): Jossey -Bass Publishers.

3- Cottrell, S. (2011). Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument. 2nd Edn: Srella Cottrell and Mackmilan Publishers

4- Ennis, R.H.(1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14 (1), 5-25.

5- Fisher, R.(2001). An introduction to Critical Thinking. Cambridge: Cambridge University Press.

6- Gardener, H. (1996), l'intélligence a l'école. Paris: Retz.

7- Giasson, J. (1996). La compréhension en lecture. Paris : Gaêtan Morin éditeur.

8- Giasson, J. (2012). La Lecture, Apprentissage et difficultés. Paris: De Boeck.

9- Lazear, D. (2007). Du simple au complexe: Appliquer la taxonomie de Bloom et les intelligences multiples aux processus de pensée. Traduction et adaptation par Gervais Sirois. France: Chenelière Education.

10- Leicester, M.(2010). Critical thinking skills. Ideas in action. New York.

11- Lipman,M. (2003). Thinking in education. New York: Cambridge University Press.

12- Mc Gregor, D. (2007). Developing Thinking Developing Learning. London: Mac graw hill.

13- Moore, Brooke Noel and Parker, Richard. (2012) Critical Thinking. 10th ed. Published by McGraw-Hill.

14- Quittelier, S. (2014). Enseignement explicite de la compréhension en lecture au cycle 3, ESPE centre de val de loire. Université de l'Orléans

15- Sternberg, R. (1985). A triarchic theory of human intelligence, Behavioural an brain sciences. New York: Cambridge University Press.

16- Van Dijk, T. A. (2008). Discourse and Context, A socio-cognitive approach, Cambridge: University Press.

17- Van Dijk, T.A. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.

18- Watson-Glaser, TM. (2012). Critical Thinking Appraisal. User- Guide and Technical Manual. Uk: talentlens. Pearson.

19- Zakaria, N. (2011). Pour une approche méthodologique des textes, Collection Repères Didactiques. Liban :Edition Zakaria.

- **المراجع الالكترونية:**

- البدر أمين، وشاح هاني. (2017). أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة السّنة أولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن.
نقلًا عن:
https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/5_Zjc770P.pdf

- الجديلي، عبد القادر. (2011). مناهج البحث العلمي.
نقلًا عن:
www.ao-academy.org/docs/manahij20022011

الوائلي سعاد، أبو الرز ضياء. (2010). درجة ممارسة معلّمي اللّغة العربيّة لتدريس مهارات القراءة النّاقدة في الصّفّ العاشر الأساسيّ وأثرها في تحصيل الطلبة واتّجاهاتهم نحو القراءة. الأردن.
نقلًا عن:
https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub101832429.pdf

- عبد الكريم، ص. (2011). مهارات التّفكير النّاقد المتضمّنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثّانويّة ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير. فلسطين: كليّة التربية بالجامعة الاسلامية.
نقلًا عن:
http://library.iugaza.edu.ps/thesis/95820.pdf

- فضل، صلاح توقه. (2014). استراتيجيّة التّفكير النّاقد لدى الخطيب (1). مجلّة ملتقى الخطباء.
نقلًا عن:
https://khutabaa.com/%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D8%AA%

- **المراجع الالكترونية الأجنبيّة:**

- Beaulieu, R. (2005). Stratégies Pour L'enseignement De La Pensée Critique Dans Les Cours De Philosophie Au Collégial.
Tiré :
https://cdc.qc.ca/pdf/786891_beaulieu_repertoire_strategies_pensee_critique_2005.pdf

- Ennis, R. H. (2002). An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment.
Tiré de :
http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis/outlinegoalsctcurassess3.html

- Gagnon, M.(2008). Etude sur la Transversalité de la pensée critique comme competence en education: entre:science et technologie", "histoure et philosophie" au secondaire. Tiré de:
http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/25473/25473_1.pdf

***